

PIOTR ZAMOJSKI
Uniwersytet Gdański

CO TO ZNACZY, ŻE SZKOŁA JEST „PUBLICZNA”?

Pierwszego września 2014 roku, w jednej z dzielnic Gdańska rozpoczęła działalność szkoła podstawowa, której nowo wybudowany gmach Miasto Gdańsk przekazało nieodpłatnie w użytkowanie niepublicznemu „operatorowi” z przeznaczeniem na prowadzenie działalności oświatowej. Spółka non profit prowadzi zatem szkołę, utrzymując się wyłącznie z dotacji budżetu państwa i budżetu miejskiego. Rodzice dzieci chodzących do tej szkoły nie wnoszą czesnego; w pierwszej kolejności przyjmowane są dzieci z rejonu; nauczyciele nie są zatrudnieni w oparciu o Kartę Nauczyciela, tylko na podstawie kodeksu pracy, ale obowiązuje ich zawarty w owej Karcie system awansu zawodowego.

Zanim szkoła rozpoczęła działalność NSZZ „Solidarność” wszedł w spór prawny z władzami Miasta Gdańska zarzucając im między innymi bezprawne przekazanie majątku publicznego o dużej wartości nieuprawnionemu podmiotowi¹. Publicznie formułowane są obawy o demontaż publicznej oświaty w Polsce za pośrednictwem jej prywatyzacji².

Wszystkie te okoliczności wywołują pytanie o sens słowa „publiczny” w odniesieniu do szkoły³. Chciałbym podjąć się tutaj próby odpowiedzi na to pytanie, abstrahując jednakże od owego empirycznego kontekstu. Sprawa ma bowiem nie incydentalny, ale podstawowy, to jest ogólny charakter. Pytanie to – z resztą – jest przedmiotem ożywionego namysłu w światowej społeczności badaczy edukacji⁴, w którym jednym z dominujących

¹ Powództwo zostało oddalone przez Wojewódzki Sąd Administracyjny w Gdańsku. <http://prawo.rp.pl/artukul/1134567.html?print=tak&p=0> (26.01. 2015).

² W. Książek, *Szkoła w Gdańsku Kokoszkach – spółka z o.o.* <http://www.solidarnosc.gda.pl/aktualnosci/szkola-w-gdansk-kokoszkach-spolka-z-o-o/> (26.01. 2015).

³ Pytanie to postawiło także seminarium pt. „Szkoła publiczna – czyli jaka?”, zorganizowane przez M. Mendel i T. Szkudlarkę w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego 30.10. 2014, w którym udział wzięli między innymi przedstawiciele władz Miasta Gdańska, Dyrektor Zarządzający Szkołą w Kokoszkach i przedstawiciel NSZZ „Solidarność”. Niniejszy artykuł w ogromnej mierze stanowi próbę odpowiedzi na kierunek, w jakim podążyla dyskusja podczas tego seminarium.

⁴ Zob. np. J. Masschelein, M. Simons, *The Hatred of Public Schooling: The school as the “mark” of democracy*. “Educational Philosophy and Theory” 2010, Vol. 42, No. 5–6; G. Cornelissen, *The Public Role of Teaching: To keep the door closed*. “Educational Philosophy and Theory” 2010, Vol. 42, No. 5–6; Ch. Higgins, K.K. Abowitz, *What Makes a Public School Public? A framework for evaluating the civic*

aspektów jest globalne – jak się okazuje – zjawisko prywatyzowania edukacji publicznej⁵. W niniejszej próbie nie chodzi zatem o jakąś kategoryzację, o wskazanie tej czy innej szkoły jako publicznej, bądź nie. Sprawa jest daleko bardziej poważna. Chodzi bowiem o sens, który mamy na uwadze, nazywając jakąkolwiek szkołę mianem *szkoły publicznej*; o istotę publicznego charakteru szkoły. Wiąże się z tym pytanie o szkołę jako kwestię publiczną, a także bardziej generalne pytanie o związek tego, co publiczne ze szkołą.

Rozumiany w ten sposób problem, który stawiam w tytule niniejszego artykułu, proponuję rozpatrzyć, dokonując analizy jego trzech kluczowych – jak miemam – aspektów, w rezultacie której zostaną wyłonione trzy główne znaczenia publicznego charakteru szkoły. Najpierw jednak postaram się krótko wskazać przyjęte przeze mnie rozumienie istoty różnicy między tym, co prywatne a tym, co publiczne.

OIKOS I POLIS

Badania H. Arendt odnajdują istotę współczesnego nam rozróżnienia prywatne – publiczne w starożytnym rozróżnieniu sfery *oikos* i sfery *polis*⁶. Pierwsza z nich odnosi się do gospodarstwa domowego, które było zasadniczym siedliskiem życia starożytnych Greków. *Oikia* była przestrzenią codzienności, która upływała na zabezpieczaniu wszelkiego rodzaju ludzkich potrzeb – z potrzebą samozachowania na czele. Gospodarstwo domowe zapewniało pożywienie, miejsce odpoczynku, zabawy, schronienia, a także towarzystwo innych ludzi, poczucie ładu i bezpieczeństwa. Każdy członek *oikos* jednocześnie był funkcjonalny względem tej całości (wykonywał pracę na jej rzecz), jak i korzystał z dobrodziejstw, jakie ta mu gwarantowała. Gospodarstwo domowe ma silnie zhierarchizowaną, precyzyjną strukturę, w której każdy ma za zadanie wypełniać nałożone nań obowiązki – z nadzieją na wikt i opierunek. Na czele każdej *oikia* stoi tyran-Ojciec, Głowa Domu, który ma władzę decydowania o życiu i śmierci każdego z domowników. Dlatego *oikos* nie jest sferą wolności, ale sferą radzenia sobie z przyrodzonymi i społecznymi koniecznościami – jest to sfera bycia podporządkowanym prawu tych konieczności⁷.

Grecy uznali jednak, że są sprawy, które wykraczają poza każdą z *oikos* i dotyczą wszystkich bez wyjątku. Władcy poszczególnych Domów wychodzili z nich zatem na neutralny teren rynku, spotykając się ze sobą jako różni, ale równi sobie po to, żeby w toku rozmowy rozpoznać rzecz czy sprawę wspólnej troski (wspólnego zaintereso-

substance of schooling. "Educational Theory" 2011, Vol. 61, No. 4; Ch. Higgins, *The Possibility of Public Education in an Instrumental Age*. "Educational Theory" 2011, Vol. 61, No. 4.

⁵ Zob. np.: St.J Ball., *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge, London – New York 2007; Burch P., *Hidden Markets. The New Education Privatisation*. Routledge, New York – London 2009; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Raegana do Baracka Obamy*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

⁶ H. Arendt, *Kondycja ludzka*. Tłum. A. Łagodzka. Aletheia, Warszawa 2000, s. 27–86. Por. także P. Manent, *Przemiany rzeczy publicznej. Od Aten do całej ludzkości*. Tłum. W. Dłuski. Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2014.

⁷ H. Arendt, *Kondycja...*, op. cit., s. 36–42.

wania) oraz ustalić wspólne stanowisko w jej sprawie⁸. *Polis* jest zatem sferą, w której, dzięki wolnej deliberacji równych sobie, chociaż różnych ludzi, ustanawiane są rzeczy publiczne⁹, rozpoznawana jest ich natura oraz podejmowane są wobec nich decyzje wiążące wszystkich, decyzje o powszechnej ważności.

Początkowo ściśle ekskluzywna, oligarchiczna sfera publiczna w toku rozwoju społeczeństw Zachodu włączała w swój obręb coraz to nowe grupy i klasy społeczne. Nowoczesna uniwersalizacja tego politycznego urządzenia starożytnych – według badań J. Habermasa – dokonywała się za pośrednictwem funkcjonowania zasady jawności publicznej¹⁰, dzięki której władza ustawodawcza i wykonawcza (w swoich różnych historycznych postaciach) nie tylko była poddawana kontroli, ale przede wszystkim stawiała pewne kwestie jako wymagające publicznej deliberacji, wspólnego namysłu obywateli oraz ich samookreślenia się wobec tej sprawy. Sfera publiczna jest zatem miejscem, w którym określa się rzeczy ważne dla wszystkich obywateli oraz korzysta się z ich rozproszonej i wielorakiej, multiperspektywicznej racjonalności do wypracowania w sprawie tych rzeczy (tj. rzeczy publicznych) jak najbardziej racjonalnego rozwiązania, które będzie obowiązywało wszystkich¹¹.

Naturalnie w powyższym sensie sfera publiczna jest raczej idealizacją tworzącą rezerwuar społecznego imaginarium¹², rodzajem regulatywnej, kontrfaktycznej idei, która powinna kierować naszymi działaniami¹³. W zderzeniu z naszą codziennością jest ona zatem rodzajem krytycznej miary, według której ocenia się realnie istniejące procesy polityczne¹⁴. Jednakże pytanie o sens publicznego charakteru szkoły należy postawić właśnie przy całej świadomości tego napięcia między ideą sfery publicznej a jej

⁸ Ibidem.

⁹ Chcę tutaj podkreślić, że idzie o *rzecz*, a nie przedmiot. Uchwycenie tej różnicy wymaga naturalnie odwołania do analiz M. Heideggera, ale także do inspirującego się tymi analizami tzw. „nowego realizmu”. Po pierwsze zatem chodzi nie o funkcjonalne powiązania pomiędzy przedmiotami, tylko samą *rzecz*, nieprzeznaczoną do używania, ale prowokującą pytania. Po drugie zaś idzie o *rzecz* jako o wiązkę fenomenów, skupiającą w sobie znaczenia tworzące ludzki świat. *Recz* – której rozpad oznacza także rozpad ludzkiego świata. Zob. w tej sprawie: M. Heidegger, *Pytanie o rzecz*. Tłum. J. Mizera. KR, Warszawa 2001; Idem, *Rzecz*. W: Idem, *Odczyty i rozprawy*. Tłum. J. Mizera. Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2002; a także teksty zawarte w czasopiśmie „Kronos”, którego numer 1 z 2012 roku zatytułowany został „Realizm spekulatywny. Przygodność, wirtualność, konieczność”. W sprawie pojęcia rzeczy publicznej i upubliczniania rzeczy zob. B. Latour, P. Weibel (eds.), *Making Things Public. Atmospheres of democracy*. The MIT Press, Cambridge MA – London 2005.

¹⁰ J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. PWN, Warszawa 2007, np. s. 215–278.

¹¹ Por. J. Habermas, *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*. Tłum. A. Romaniuk, R. Marszałek. Scholar, Warszawa 2005, s. 306–407.

¹² Por. Ch. Tylor, *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Tłum. A. Puchejda, K. Szymaniak. Wydawnictwo Znak, Kraków 2010, s. 117–153.

¹³ J. Habermas, *Faktyczność...*, op. cit., s. 15–40.

¹⁴ Por. np. R. Sennet, *Upadek człowieka publicznego*. Tłum. H. Jankowska. Muza, Warszawa 2009; a także P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Wydawnictwo UG, Gdańsk 2010, s. 197–292.

empirycznym fantomem. Z tego napięcia należy wyprowadzić analizę podstawowych aspektów, w których można rozpatrywać publiczny charakter szkoły. Zasadniczy problem z określeniem znaczenia tego, że szkoła jest „publiczna”, wynika bowiem z szeregu przesunięć, dekompozycji i rekontekstualizacji archaicznej różnicy między *oikos* i *polis*.

ASPEKTY PUBLICZNEGO CHARAKTERU SZKOŁY

Aspekt formalnoprawny

Czy jednak można w ogóle mieć jakikolwiek problem z określeniem sensu słowa „publiczna” w odniesieniu do szkoły? Wydaje się przecież, że najprościej odwołać się do znaczenia funkcjonującego w porządku prawnym. Spotykamy się tam jednak z – innym niż starożytne – rozróżnieniem *publiczne* – *niepubliczne*. Istotą tego oddzielenia jest pytanie o odpowiedzialność za konkretną instytucję szkoły¹⁵. W aspekcie formalnoprawnym pytamy zatem: „Kto jest odpowiedzialny za tę szkołę?”. W Polsce wówczas, gdy dotyczy to szkoły publicznej – odpowiadamy: „Za tę szkołę odpowiedzialność bierze samorząd”¹⁶. Samorząd terytorialny jako *organ prowadzący szkołę*, czyli lokalnie wybierana i lokalnie urzędująca władza bezpośrednio wiąże konkretną instytucję szkoły z danym miejscem, społecznością czy regionem. Naturalnie zakres tej odpowiedzialności jest ograniczony i nie dotyczy kwestii pedagogicznych¹⁷. Samorząd, czyli władza publiczna zarządzająca częścią wpływów podatkowych, odpowiada za bazę lokalową, płace personelu czy wyposażenie szkoły, ale już nie za kształt podstawy programowej czy zewnętrzne kryteria oceny osiągnięć uczniów. Jednak te centralnie ustanawiane ramy pracy szkoły w art. 7 ust. 1 stanowią zasadniczą część definiensa szkoły publicznej (punkty 4 i 5).

„Szkołą publiczną jest szkoła, która:

- 1) zapewnia bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania;
- 2) przeprowadza rekrutację uczniów w oparciu o zasadę powszechnej dostępności;
- 3) zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach z zastrzeżeniem ust. 1a;
- 4) realizuje:
 - a) programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe – również podstawę programową kształcenia w zawodach
 - b) ramowy plan nauczania
- 5) realizuje ustalone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów.”

¹⁵ Zob. Art. 5 ust. 7. Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425 (tekst ujednolicony wraz z późniejszymi zmianami), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU19910950425> (24.02. 2015).

¹⁶ Art. 5 ust. 3 Ustawy...

¹⁷ Zob. Art. 5 ust. 7 Ustawy...

W ustępie drugim tego artykułu do tych kryteriów uznania szkoły za „publiczną” dołącza jeszcze prerogatywa:

„Szkoly publiczne umożliwiają uzyskanie świadectw lub dyplomów państwowych”.

Właśnie ta prerogatywa okazuje się kluczowa dla konstrukcji interesującej nas tutaj różnicy publiczne – niepubliczne. Otóż w kolejnym, trzecim ustępie art. 7 Ustawy zostaje wprowadzona figura *szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej*. Jednocześnie art. 8 stanowi, że niepubliczne szkoły podstawowe i gimnazja mogą funkcjonować jedynie wówczas, gdy uzyskają uprawnienia szkoły publicznej. W skrócie, uprawnienia te szkoły niepubliczne uzyskują po spełnieniu kryteriów określających istotę szkoły publicznej, wskazanych w cytowanym wyżej art. 7 ust. 1 Ustawy w punktach 3–5.

Z powyższego wynikają dwie kwestie. Po pierwsze, każda szkoła niepubliczna na dwóch pierwszych szczeblach systemu jest rodzajem pośrednim w opozycji publiczne – niepubliczne. To nie są szkoły powszechne w sensie ekonomicznej, społecznej czy terytorialnej dostępności, ale muszą one poddawać się powszechnym, publicznie ustanowionym wymogom pedagogicznym (kwalifikacje zatrudnianych nauczycieli, podstawa programowa, ramowy plan nauczania, kryteria oceny, egzaminowanie).

Po drugie zatem, istota publicznego charakteru szkoły w wymiarze formalnoprawnym, o ile pojmować ją w odniesieniu do kryterium różnicującego szkoły publiczne i niepubliczne w Ustawie, polega właśnie na owej powszechnej dostępności, a nie na pedagogicznych ramach pracy szkoły, ponieważ te ostatnie obowiązują wszystkie szkoły, niezależnie od podziału na publiczne i niepubliczne.

Różnica publiczne – niepubliczne jest dodatkowo rozmywana w Ustawie przez niezwykle szeroki zakres semantyczny określający niepubliczny charakter szkoły. Otóż zgodnie z art. 5 ust. 2 Ustawy niepubliczna szkoła może być zakładana i prowadzona przez inną niż jednostka samorządu terytorialnego osobę prawną lub przez osobę fizyczną. Szkoła niepubliczna może być zatem prowadzona zarówno przez indywidualnego przedsiębiorcę, spółkę akcyjną czy inną formę komercyjnego przedsiębiorstwa, jak i przez organizację pozarządową, w tym także organizację typu non profit, ale też na przykład stowarzyszenie powołane przez lokalną społeczność w celu utrzymania małej szkoły. Ustawa wszystkie te szkoły traktuje równo jako niepubliczne. Czy jednak stowarzyszenie non profit słusznie definiuje się jako organ niepubliczny? Czy szkoła prowadzona przez lokalną społeczność, to nie jest *polis*/rzecz wspólna? Czy ustrój demokratyczny nie polega właśnie na stowarzyszaniu się na rzecz wspólnych spraw? I czy właśnie takie stowarzyszanie się nie tworzy sfery publicznej?

Być może warto zatem powrócić do starożytnego dzielenia na to, co publiczne i to, co prywatne – naturalnie rozumianego już w duchu nowoczesności jako oddzielenie spraw ważnych dla wszystkich i spraw ważnych tylko dla nas samych. Wydaje się to niezbędne dla uchwycenia określonej w Ustawie istoty publicznego charakteru szkoły, mianowicie: powszechnej dostępności kształcenia. Otóż publiczny charakter szkoły wynika z uznania, że kształcenie jest sprawą wspólnego zainteresowania obywateli; sprawą, która nikogo nie pozostawia obojętnym, o którą warto się spierać oraz która

właśnie pomimo swojej złożoności i wielości możliwych stanowisk, opinii i perspektyw oglądu domaga się powszechnie obowiązujących rozwiązań¹⁸. Kształcenie pozostaje sprawą publicznego zainteresowania, ponieważ ludzie, z którymi żyjemy, pracujemy, spotykamy się w sklepie, na ulicy, w parku, ludzie, na których polegamy, powierzając im różne dobra (prywatne i publiczne) – wszyscy oni mogą albo zostać poddani kształceniu, albo nie; mogą chodzić do szkoły, której praca ukierunkowana jest albo na posłuszeństwo, bierność i przystosowywanie się, albo na krytyczność, sprawczość i autonomię. Od tego, jakie decyzje podejmiemy w sprawie kształcenia (czy ma być ono powszechne, na co ukierunkowane etc.), w ogromnej mierze zależy kształt społeczeństwa, jakie będziemy tworzyć, a z tym – los nas wszystkich i każdego z osobna.

Naturalnie efekty kształcenia mają dziś ogromne znaczenie dla losów biograficznych jednostek i w tym sensie kształcenie jest równocześnie żywotnym, prywatnym interesem każdej osoby. Jednakże jego znaczenie zdecydowanie wykracza poza te indywidualne biografie i partykularne interesy. To, czy kształcenie jest powszechne i jak jest ono ukierunkowane, warunkuje bowiem możliwości biograficzne wszystkich tych prywatnych jednostek, ponieważ decyzje w tych sprawach warunkują możliwości społecznego rozwoju *in extenso*. W tym sensie zarówno kształcenie, jak i szkoła – będąca przestrzenią, w której kształcenie ma szansę się wydarzyć¹⁹ – to rzeczy publiczne²⁰.

Właśnie dlatego – także w myśl Ustawy – nie można być właścicielem szkoły. Można ją jedynie „zakładać” i „prowadzić”. Pojęcie własności pochodzi bowiem ze sfery *oikos* i dlatego nie może odnosić się do rzeczy publicznych. Zapominają o tym paradoksalnie zarówno radykalni zwolennicy prywatyzacji edukacji²¹, jak i ultralewicowi stronnicy edukacji anarchokomunistycznej²², utożsamiając to, co publiczne – z własnością państwową a to, co prywatne – z własnością prywatną.

Osoba fizyczna jako organ prowadzący szkołę może być właścicielem budynku czy pomocy dydaktycznych, z których korzysta szkoła, ale nie jest właścicielem szkoły. Pojęcie własności nie odnosi się bowiem do rzeczy publicznych. Nie można ustalić stosunku własności na przykład w odniesieniu do parlamentu, sądów czy więzień – chociaż oczywiście robi się to na użytek ich codziennego funkcjonowania, ale tylko w zakresie własności środków trwałych oraz ponoszenia przez państwo odpowiedzialności za prawidłowe funkcjonowanie tych rzeczy publicznych w ich instytucjonalnym wymiarze. Państwo jest zatem właścicielem budynku parlamentu, jego wyposażenia i wszelkich ruchomości niezbędnych do funkcjonowania parlamentu jako instytucji; państwo wypłaca również posłom diety, ale nie jest właścicielem parlamentu jako ta-

¹⁸ Zob. w tej sprawie P. Zamojski, *Pytanie...*, op. cit.

¹⁹ Zob. J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A public issue*. Tłum. J. McMartin, E-ducation, Culture & Society Pub., Leuven 2013.

²⁰ T.A. Rømer, *The Educational Thing*. In: G.J.J. Biesta (ed.), *Making Sense of Education. Fifteen Contemporary Educational Theorists in Own Words*. Springer, Dordrecht 2012.

²¹ Zob. np. A. Shleifer, *Własność państwowa a własność prywatna*. Tłum. J. Łoziński. W: L. Balcero-wicz (red.), *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*. Zysk i S-ka, Poznań 2012.

²² Zob. O. Szwabowski, *Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko)*. „Te-raźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 2 (66).

kiego, to znaczy nie rozporządza nim jako swoim dobrem. Jest to bowiem dobro publiczne, rozporządzanie którym wymaga jawnej, publicznej, możliwie w pełni inkluzywnej deliberacji obywateli.

O tym, że kształcenie oraz szkoła są rzeczami publicznymi, coraz częściej jednak się zapomina. Wskazuje na to diagnozowany w świecie Zachodu proces ich prywatyzacji²³. Zjawisko prywatyzacji edukacji szkolnej nie polega jednak przede wszystkim na zmianie instytucjonalnego wymiaru szkoły, tylko na zmianie ludzkich wyobrażeń dotyczących istoty kształcenia oraz zmianie reguł organizujących pracę szkoły. Transformacja ładu instytucjonalnego – vouchery, szkoły czarterowe, benchmarki, reregulacja systemu oświatowego ze względu na rozliczalną wydajność pracy szkoły²⁴ – oczywiście zachodzą i czasami są zauważalne jako pierwsze. Jednak istota tych zmian leży w transformacji społecznego imaginarium – w redefinicji kształcenia i szkoły jako towarów poddawanych prawom rynku²⁵. Kluczowa transformacja ma zatem charakter kulturowy i polega na przemianie rzeczy publicznych w prywatne sprawy. Pociąga ona następnie za sobą zmiany instytucjonalne oraz pojawianie się nowych układów i stosunków społecznych. Dlatego z równą uwagą należy się teraz przyjrzeć obu tym poziomom funkcjonowania szkoły jako kolejnym aspektom rozpoznawania jej publicznego charakteru.

Aspekt instytucjonalny

Instytucjonalizacja jest tym sposobem materializacji rzeczy publicznych, który jako pierwszy był poddawany systematycznym eksploracjom. Co najmniej od czasów K. Marksa zwracano uwagę na niebezpieczną tendencję wszelkich obiektywizujących się urządzeń społecznych do alienacji. Wydaje się zatem, że jeśli publiczny charakter szkoły ma dotyczyć także jej instytucjonalnego wymiaru, to powinien on zawierać się w tych wewnątrzinstytucjonalnych mechanizmach, rozwiązaniach czy praktykach, które przeciwstawiałyby się owej skłonności do wyobcowania się.

W istocie, właśnie taki sens ma określenie szkoły jako sfery publicznej, którego dokonuje H.A. Giroux²⁶. W pewnym sensie już w latach 80. XX wieku antycypuje on krytyczne studia nad Habermasowską ideą sfery publicznej, których owocem jest kla-

²³ Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010; St.J. Ball, *Education...*, op. cit.

²⁴ Zob. St.J. Ball, *Standards in Education. Privatisation, profit and values*. W: Idem, *Education Policy and Social Class*, Routledge, London – New York 2006, s. 132–135. Por. także E. Potulicka, *Neoliberalne...*, op. cit.

²⁵ A.E. Mazawi, *Grammars of Privatisation, Schooling and the „Network State”*. In: T. Szkudlarek (ed.), *Education and the Political. New Theoretical Articulations*. Sense Pub. Rotterdam, Boston – Taipei 2013; St.J. Ball, *Educational Reform, Markets, and an Ethical Re-tooling*. In: Idem, *Educational Policy...*, op. cit.; M. Apple, *Education, Markets, and an Audit Culture*. „Critical Quarterly” 2005, Vol. 47, No. 1–2.

²⁶ H.A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy’s Promise and Education’s Challenge*. Paradigm Pub., Boulder – London 2005 (1 wydanie 1989).

syczna już praca pod redakcją C. Calhouna²⁷. Amerykański pedagog proponuje bowiem myślenie o wielu, alternatywnych sferach publicznych jako o miejscach ożywionego obywatelskiego dialogu, dotyczącego spraw żywotnych dla całej demokratycznej wspólnoty²⁸, które byłyby opozycyjne wobec hegemonicznych i ekskluzywnych tendencji sfery publicznej głównego nurtu²⁹ a jednocześnie zmierzałyby do „(...) powstawania nowych form władzy zbiorowej, swoistych praktyk samorządności”³⁰.

Pojmowanie szkoły jako sfery publicznej dąży zatem do rozkruszania jej instytucjonalnych tendencji alienacyjnych za sprawą uruchamiania żywej i sprawczej deliberacji wszystkich podmiotów edukacyjnych jako współuczestników demokratycznego, uspołecznionego zarządzania szkołą. Ponadto oznacza to pluralizację całego życia publicznego, czyli jego ożywienie, uczynienie bardziej inkluzywnym oraz wzmocnienie sprawczości poszczególnych debatujących obywateli. Ujmując to przy użyciu pojęć wprowadzonej przez J. Habermasa: uspołecznienie szkoły jako uczynienie zeń jednej z wielu sfer publicznych jest próbą rozszczelniania żelaznego uścisku systemu za pośrednictwem praktyk kształtujących świat życia ludzi³¹.

Niestety ciągle obowiązuje nas krytyczna diagnoza tego filozofa o kolonizowaniu świata życia przez system³². Pomimo prawnych możliwości powoływania w Polsce rad szkół, rad oświatowych czy rad młodzieżowych albo nie powołuje się tych organów społecznej kontroli (które mogłyby pełnić funkcję oświatowych sfer publicznych), albo przybierają one tak samo fasadowy charakter jak rady rodziców czy samorządy uczniowskie³³.

Ruch ku recentralizacji oświaty i biurokratycznemu usztywnieniu relacji oraz interakcji tworzących procesy edukacyjne jest dziś diagnozowany powszechnie w całym zachodnim świecie³⁴. Co istotne, według tych diagnoz owa transformacja jest

²⁷ C. Calhoun (ed.), *Habermas and the Public Sphere*. The MIT Press, Cambridge MA – London 1992.

²⁸ Zob. H.A. Giroux, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey Pub., Massachusetts 1983.

²⁹ Na ten wątek zwraca uwagę L. Witkowski: idem, *Edukacja i humanistyka*, IBE, Warszawa 2000, s. 191–193.

³⁰ H.A. Giroux, *Theory...*, op. cit. s. 192.

³¹ Por. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 2. Tłum. A.M. Kaniowski. PWN, Warszawa 2002, s. 201–349.

³² Ibidem.

³³ Por. B. Śliwerski *Klinika szkolnej demokracji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008; Idem, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013; M. Mencil, *Rada szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008. Zob. także M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, np. s. 118–119.

³⁴ Zob. np. B. Endres, *The Conflict between Interpersonal Relations and Abstract Systems in Education*, “Educational Theory” 2007, Vol. 57, No. 2; H.-D. Meyer, *Local Control as a Mechanism of Colonization of Public Education in the United States*. “Educational Philosophy and Theory” 2010, Vol. 42, No. 8; Á Díaz de Rada, *School bureaucracy, ethnography and culture: Conceptual obstacles to doing ethnography in schools*. “Social Anthropology/Antropologie Sociale” 2007, Vol. 15, No. 2; G.J.J. Biesta, *Why ‘What Works’ Won’t Work: Evidence-Based Practice and The Democratic Deficit in Educational*

pochoďną procesu prywatyzacji edukacji szkolnej w sensie, o którym pisałem wyżej. Paradoksalnie redefinicja publicznego kształcenia szkolnego w kategoriach wolnego rynku usług edukacyjnych nie uwalnia żywego, sprawczego, innowacyjnego i przedsiębiorczego ducha podmiotów edukacyjnych z okowów skostniałych państwowych struktur instytucjonalnych³⁵, tylko uszczelnia ramowe dotąd więzy biurokratycznej kontroli państwa za sprawą zekonomizowanych narzędzi kultury audytu³⁶. Utowarowanie edukacji wiąże się bowiem z ujmowaniem kształcenia w kategoriach produkcyjnych. Idzie za tym nacisk na mierzalną efektywność pracy szkoły, która musi być systematycznie dokumentowana. Imperatyw rozliczalności (*accountability*) pracy szkoły przewartościowuje istotność wszystkich jej wymiarów; to, co w kształceniu nie poddaje się dokumentowaniu i nie jest policzalne – przestaje mieć znaczenie³⁷. Łatwo zatem zrozumieć renesans (a w Polsce raczej wzmocnienie dominującej tradycji) języka behawioryzmu w konceptualizacji kształcenia (a w szczególności jego efektów) oraz wielkie zainteresowanie tzw. *neuroscience*. Skoro kształcenie szkolne ma być wydajne, to potrzebuje do tego skutecznych, naukowo opracowanych środków³⁸. W takim układzie uspołecznianie szkoły jest dopuszczaniem laików do wysoce technologiczowanego procesu produkcji. Na to nie może sobie pozwolić żadna firma dbająca o profesjonalizm swoich usług.

Czy jednak mamy wówczas do czynienia z kształceniem i ze szkołą? Czy też może jedynie z nazwą, z szyldem „szkoła publiczna”? Czy wyposażanie dzieci w intelektualne funkcjonalności, sprzęgnięte z potrzebami rynku i nadziejami na rozbudowaną konsumpcję ma coś wspólnego z ideą *Bildung* albo z wynalazkiem *scholè*? Nieuchronnie należy zatem zapytać o istotę szkoły i jej związek z tym, co publiczne.

Aspekt performatywny

J. Masschelein i M. Simons w swojej przełomowej pracy: „W obronie szkoły. Sprawa publiczna” wychodzą właśnie od tego przekonania: trzeba dziś powtórnie stawiać pytanie „Co to jest szkoła?”, ponieważ stoimy w obliczu zapomnienia jej istoty. Paradoksalnie zatem czas powszechnego uznania wagi instytucji szkoły, w którym prawo do kształcenia zostaje utożsamione w osobie M. Yousafai z najwyższymi ogólnoludzkimi

Research. “Educational Theory” 2007, Vol. 57, No. 1; Idem, *Education, Accountability, and The Ethical Demand: Can The Democratic Potential of Accountability Be Regained?* “Educational Theory” 2004, Vol. 54, No. 3.

³⁵ Jak wyobraża sobie to np. A. Shleifer: Idem, *Własność państwowa...*, op. cit.

³⁶ Por. M. Power, *The Audit Explosion*. Demos, London 1994; Idem, *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford University Press, Oxford, 1997; G.J.J. Biesta, *Education, Accountability...*, op. cit.; P. Zamojski, *Simulating Education. The Bureaucratisation of Schooling as a Production of the Simulacra*, “Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 2 (26).

³⁷ Zob. G.J.J. Biesta, *Good Education in the Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Pub., Boulder – London 2010.

³⁸ G.J.J. Biesta, *Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education*. “Studies in Philosophy and Education” 2010, No. 29.

wartościami, czas ogromnego sukcesu szkoły, która stała się niezbywalnym przedmiotem publicznego dyskursu w większości krajów Zachodu, z którą wiąże się coraz więcej nadziei i nakłada coraz to nowe zobowiązania³⁹, to również czas, w którym „[t]o, co często dzisiaj nazywamy «szkołą» jest w rzeczywistości (częściowo lub w całości) szkołą pozbawioną swojej istoty [*de-schooled school*]”⁴⁰.

Belgijscy badacze przyjmują, że stoimy dziś w obliczu sytuacji najlepiej scharakteryzowanej przez H. Arendt, w której

„(...) myśl i rzeczywistość rozstały się, [...] rzeczywistość stała się nieprzejrzysta dla światła myśli [...] [a – P.Z.] myśl, niezwiązana już z rzeczywistością [...] może stracić wszelki sens albo wałkować stare prawdy, pozbawione już wszelkiego konkretnego znaczenia”⁴¹.

Zgodnie z zaleceniem autorki *Ośmiu ćwiczeń z myśli politycznej* J. Masschelein i M. Simons angażują się zatem w badania o charakterze eksperymentu (w sensie nadanym temu słowu przez H. Arendt), których celem

„(...) jest odkrycie rzeczywistych źródeł pojęć tradycyjnych i wydobyć z nich na nowo ich pierwotnego ducha, który niestety ulotnił się z kluczowych terminów języka politycznego [...], pozostawiając po sobie puste skorupy pojęć, za pomocą których usiłuje się wyjaśniać niemal wszystko...”⁴².

O ile jednak badania przeprowadzone przez H. Arendt dotyczyły takich pojęć, jak autorytet, wolność, odpowiedzialność czy edukacja, J. Masschelein i M. Simons pytają o pojęcie szkoły. Genealogiczne eksploracje doprowadzają ich do starogreckiego słowa *scholē* (σχολή), które stanowi rdzeń słów oznaczających szkołę w większości języków europejskich (*school*, *Schule*, *école*, *skola*, *escuela*...etc.)⁴³. To starożytne słowo oznacza czas wolny od trosk codziennego życia, który można poświęcić na myślenie, studiowanie i ćwiczenie⁴⁴. Nie jest to czas relaksu, odpoczynku od pracy (który ma nas do niej powrotnie przygotować i jako taki jest z pracą funkcjonalnie powiązany), ani nie jest to po prostu czas bez trosk zabawy. Przede wszystkim zaś nie jest to czas pracy: *ponos/ergon* i *technē*, które służą zabezpieczeniu biologicznego i społecznego bytu konkretnych jednostek⁴⁵.

³⁹ Krytycznie o tej tendencji piszą M. Simons, J. Masschelein, *The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus*. „Educational Theory” 2008, Vol. 58, No. 4.

⁴⁰ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School...*, op. cit., s. 29.

⁴¹ H. Arendt *Miedzy czasem minionym a przyszlym. Osmie cwiczen z mysli politycznej*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Aletheia, Warszawa 2011, s. 10–11.

⁴² Ibidem, s. 20.

⁴³ Por. J. Masschelein *Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished*. „Studies in Philosophy and Education” 2011, Vol. 30, No. 5, s. 530.

⁴⁴ Ibidem; J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School...*, op. cit., s. 9 – passim.

⁴⁵ Zob. M.J. Siemek, *Demokracja i filozofia. Nowoczesność wobec antycznych wzorców społecznego rozumu*. W: Idem, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.

Jak wynika z badań P. Stańczyka, dzisiaj o szkole i kształceniu myślimy właśnie w kategoriach czasu pracy i jako o pracy *tout court* – jako o działaniu ukierunkowanym na zabezpieczania własnego bytu⁴⁶. Tymczasem *scholè* to jest „(...) specyficzna forma wolnego albo nieproduktywnego, niezdefiniowanego czasu, do którego człowiek nie ma dostępu poza szkołą. Czas pozaszkolny – w domu, w pracy, na rynku – był i jest w różny sposób «zajęty» (*occupied*)”⁴⁷.

Dzięki istnieniu tego rodzaju czasu powstaje społeczna przestrzeń zawieszania wszelkich statusów społecznych, typów relacji międzyludzkich, utartych schematów interakcyjnych, a także zestalonych powiązań pomiędzy przedmiotami. Zgodnie z uwagą H. Arendt, nie jest to oczywiście przestrzeń *oikos*, ale nie jest to również przestrzeń *polis*⁴⁸. W *scholè* nie walczy się o swój byt i nie podejmuje się decyzji wiążących wszystkich, tylko myśli się, ćwiczy i studiuje rzeczy wyodrębnione ze świata (przedmioty uczynione rzeczami) dla nich samych⁴⁹.

Szkola, wedle J. Masscheleina i M. Simonsa, nie jest bowiem instytucją, tylko wydarzeniem czasu wolnego (*scholè*), które może się dokonywać także poza murami budynku instytucji zwanej szkołą. Wydarzanie się *scholè* ma bowiem charakter performatywny: polega na wprowadzeniu się nauczyciela i uczniów w pewien określony stan; stan skupienia uwagi i koncentracji na rzeczy, którą się studiuje, o której się myśli, na której się ćwiczy⁵⁰. Ten stan potocznie nazywamy stanem „zapomnienia o Bożym świecie”. Jego konsekwencją jest zapomnienie o upływającym czasie oraz poczucie oddzielenia od świata, a także doświadczenie przeskoku powrotnego przejścia do rzeczywistości czasu „zajętego”⁵¹.

Wprowadzenie się w ów stan wymaga użycia różnego rodzaju technologii scho-lastycznych (np. klasa, tablica, biurko/stół)⁵² oraz form pedagogicznych (np. wykład, seminarium, dyskusja)⁵³, których istota polega na „postawieniu rzeczy na stole”⁵⁴. To oznacza, że: 1) nauczyciel odsłania, upublicznia to, co w świecie uważa za istotne, za sprawę, którą warto wspólnie zgłębiać, myśleć o niej, uczyć się jej; 2) rzecz ta nabiera publicznego charakteru – jest dostępna dla każdego (jest „na stole”), zostaje pozbawiona powiązań typowych dla jej światowego uprzedmiotowienia/typowego użycia (jest sama, przeznaczona do studiowania) i dlatego jest uwolniona czy otwarta na ruch

⁴⁶ P. Stańczyk, *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2013.

⁴⁷ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School...*, op. cit., s. 29.

⁴⁸ Ibidem, s. 28; H. Arendt, *Między czasem...*, op. cit., s. 225–231.

⁴⁹ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence...*, op. cit., s. 31–41.

⁵⁰ W sprawie rozumienia pojęcia „ćwiczeń”, które przyjmują autorzy, por. P. Sloterdijk, *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Tłum. J. Janiszewski. PWN, Warszawa 2014.

⁵¹ W sprawie przeskoku między rzeczywistościami zob. A. Schütz, *O wielości rzeczywistości*. W: Idem, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Tłum. B. Jabłońska, Nomos, Kraków 2008, s. 36.

⁵² J. Masschelein, M. Simons, *In Defence...*, op. cit., s. 49–58.

⁵³ J. Masschelein, M. Simons, *Movements of (de-)identification and the Invention of Public Pedagogic Forms*. In: T. Szukdlarek (ed.), *Education and the Political...*, op. cit.

⁵⁴ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School...*, op. cit., s. 39.

odnawiania znaczeń⁵⁵, czy Agambenowskiej profanacji⁵⁶, której dokonują myślący, studiujący i ćwiczący:

„(...) szkoła i nauczyciel kładą coś na stole – coś, co staje się przez to «dobrem publicznym» i konsekwentnie ustawia każdego w równej początkowej sytuacji, dając każdemu szansę na wprowadzenie nowego początku”⁵⁷.

Rzecz „położona na stole” jako rzecz publicznie dostępna, rzecz wspólnego zainteresowania uczniów i nauczyciela, tworzy powszechne doświadczenie „bycia zdolnym do”⁵⁸.

„(...) nauczycielka jest jak gdyby zmuszona do bycia uważną w stosunku do każdego i nikogo poszczególnego. Nauczycielka mówi do grupy uczniów i – robiąc to – mówi do każdego z nich indywidualnie; mówi do nikogo poszczególnego i dlatego mówi do wszystkich. Czysto indywidualna relacja jest niemożliwa, albo jest nieustannie zakłócana (*interrupted*), skoro nauczycielka jest zobligowana do mówienia i działania publicznie. [...] powoduje to, że cokolwiek przyniesie ona na stół, stanie się dobrem wspólnym. To – z kolei – oznacza, że typowe scholastyczne/szkolne doświadczenie [...] «bycia zdolnym do» – jest doświadczeniem wspólnie podzielanym”⁵⁹.

Publiczna rola nauczyciela polega zatem na stworzeniu w owym wyjątkowym obszarze zawieszenia powiązań ze światem (jego codziennymi troskami, hierarchiami, podziałami, czy statusami) publicznej przestrzeni i rzeczy wspólnego zainteresowania, która będąc dostępna dla wszystkich, nadaje sytuacji wydarzenia się *scholè* znaczenie doświadczenia równości potencjałów, albo – jak chce J. Rancière – kontrfaktycznej równości inteligencji⁶⁰.

W performatywnym sensie związek tego, co publiczne i szkoły ma zatem ontologiczny, a nie ekonomiczny (struktura własności) czy instrumentalny (tworzenie warunków dla funkcjonowania silnej demokracji) charakter. Szkoła, o ile odpowiada swojej istocie, *je* *s* *t* publiczna, ponieważ tworzy publiczną przestrzeń wolnego i powszechnie dostępnego przejawiania się rzeczy wspólnego zainteresowania (tj. rzeczy publicznej), która buduje doświadczenie równości intelektualnych mocy, ale jednocześnie umożliwia uczniom i nauczycielom odkrywanie swojej wyjątkowości, nieuchronnie dochodzącej do głosu w niepowtarzalnym i mnogim akcie odnawiania znaczeń.

⁵⁵ M. Janion, *Odnawianie znaczeń*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980.

⁵⁶ G. Agamben, *Profanacje*. Tłum. M. Kwaterko. PIW, Warszawa 2006.

⁵⁷ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence...*, op. cit., s. 62.

⁵⁸ Ibidem., s. 52.

⁵⁹ Ibidem., s. 73.

⁶⁰ G. Cornelissen, *The Public Role of Teaching...*, op. cit., s. 536–537.

ZNACZENIA PUBLICZNEGO CHARAKTERU SZKOŁY

Przeprowadzona powyżej analiza skłania do wskazania trzech głównych znaczeń publicznego charakteru szkoły. Należy przedstawić je oddzielnie, ponieważ każde z nich wiąże się ze wszystkimi rozpatrywanymi przed chwilą aspektami omawianej kwestii, a nie jest prostą konsekwencją jednego z nich. W moim mniemaniu pomiędzy tymi znaczeniami nie zachodzą relacje hierarchiczne i dlatego kolejność ich prezentacji jest przygodna (wynika z narracyjnego pomysłu). W ogromnym stopniu znaczenia te zachodzą na siebie, uzupełniają się, wszystkie one bowiem mówią o tym samym, chociaż wypowiadają to w odmienny sposób. Nie sądzę, aby można było znaczenia te traktować jako kryteria publicznego statusu danej instytucji szkoły. Nie sposób bowiem określić sensownie norm takiej kwalifikacji. Trudno także wyobrazić sobie pełną identyfikację jakiejś empirycznie istniejącej szkoły z poniższymi znaczeniami. Określenie istoty publicznego charakteru szkoły ma raczej pomóc nam odpowiadać na pytanie: W jakim znaczeniu szkoła jest publiczna?

Równość

Szkoła publiczna jest darmowa co najmniej w dwóch sensach. Pierwszy z nich odwołuje się do oświeceniowego przekonania, wedle którego:

„(...) nie można [...] oczekiwać pełnego szczęścia, póki się nie doprowadzi do tego, aby tak jak teraz świat cały jest pełen głupców, tak kiedyś świat cały pełen był mądrych”⁶¹. [Dlatego celem naszym jest – P.Z.] „(...) doprowadzenie do tego, aby nikt nie żył jak tępę stworzenie, ale słuchał dyktatu rozumu: światłem jego obdarowani są wszyscy, ale używać tego, co wszyscy mają, nie wszyscy potrafią, jeśli się ich tego nie nauczy. Trzeba ich przeto uczyć”⁶².

Idea publicznej oświaty od swoich początków wiąże się bowiem z utopijną wizją rozumnego społeczeństwa, u podstaw którego stoi przekonanie – zradykalizowane przez J. Jacotot/ J. Rancière’a⁶³ – że każdy człowiek jest w stanie nauczyć się wszystkiego, co wymyśliła ludzkość, skoro nauczył się on mówić (nauczył się posługiwać *logos*).

Tworzenie rozumnego społeczeństwa wymaga zatem równego dostępu do edukacji, bez względu na różnice między poszczególnymi podmiotami. W tym sensie – ale tylko w tym – szkoła publiczna nie widzi różnic między ludźmi, zakłada ich jednakowość. Od strony instytucjonalnej, systemowej czy formalnoprawnej musi być zatem skonstruowana radykalnie inkluzywnie, czyli tak, aby nie wykluczać nikogo. Szkoła publiczna jest zatem szkołą dla każdego – jest szkołą powszechną.

⁶¹ J.A. Komeński, *Pampaedia*. Tłum. K. Remerowa. Ossolineum, Wrocław 1973, s. 17.

⁶² Ibidem, s. 16.

⁶³ J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Tłum. K. Ross. Stanford University Press, Stanford 1991.

To z kolei powoduje, że tak pojmowana równość jest także otwartością szkoły na różnice. Szkoła publiczna jest otwarta dla każdego i dlatego jest otwarta na każdego, niezależnie, jaki on jest, skąd pochodzi, jak myśli i działa w świecie. To, że w szkole publicznej jest miejsce dla każdego, oznacza, że jest ona przestrzenią możliwości, którą ludzie (nauczyciele, uczniowie, rodzice, obywatele) mogą gospodarować autonomicznie, we wzajemnym porozumieniu. Innymi słowy, otwartość szkoły na każdego oznacza, że ludzie szkoły (czyli każdy) uznają się wzajemnie w Hegłowskim sensie⁶⁴. Prowadzi nas to do kwestii relacji międzyludzkich właściwych szkole publicznej, do czego powrócę za chwilę.

W drugim sensie darmowość szkoły publicznej odnosi się do międzygeneracyjnej relacji wpisanej w kształcenie. Powszechnie dostępna szkoła jest bowiem darem dorosłych dla pokolenia wstępującego. Jest to dar czasu wolnego. Jako obywatele *polis* dajemy młodym luksus *scholè* – czasu przeznaczonego na myślenie, studiowanie, ćwiczenie, który nie może zostać sfunkcjonalizowany jako przygotowanie do dorosłości, do politycznego zaangażowania, do rynku pracy, do ekonomicznej wydajności etc. Jest to dar bezinteresowny, który nie jest jedynie środkiem do wzrostu gospodarczego, indywidualnej, prywatnej pomyślności czy rozwoju cywilizacyjnego, ponieważ jest to dar dobry sam w sobie. Paradoksalnie, właśnie tylko jako bezinteresowny i niefunkcjonalny dar *scholè* instytucje szkoły mogą spełnić pokładane w nich nadzieje (nawet te, rozbudzone przez oświecenie)⁶⁵. Wymaga to jednak przyjęcia etycznej perspektywy rozpatrywania szkoły w czasach dominacji perspektywy ekonomicznej.

Obywatelskość

Ekonomiczna perspektywa ujmowania szkoły, czyli próba ujmowania *scholè* w przestrzeni *oikos*, zamiast kategorii daru posługuje się pojęciami inwestycji, kapitału i stopy zwrotu. Dla przykładu warto odwołać się do publicznej wypowiedzi szefa bardzo ważnego, rządowego ośrodka badań nad polską oświatą (IBE):

„To są inwestycje. Jeśli przekonujemy kogokolwiek spoza środowiska edukacji, że najlepszą inwestycją w przyszłość jest inwestycja w edukację, to musimy wykazać, że świadomie inwestujemy te pieniądze, i że nie straszy nas pojęcie policzenia stopy zwrotu z tej inwestycji; że umiemy sobie intelektualnie z tym pojęciem poradzić.” [...] [Chcąc to zrobić należy – P.Z.] „(...) sprawdzić, zmierzyć, zaobserwować, udokumentować, że ta zmiana [...] faktycznie zaistniała w głowach uczniów. [...] Dopiero wtedy wiemy, że ta inwestycja zaczyna przynosić trwały efekt”⁶⁶.

⁶⁴ Zob. G.W.F. Hegel, *Fenomenologia ducha*. Tłum. Ś.F. Nowicki. Aletheia, Warszawa 2002, np. s. 132–140; A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Tłum. J. Duraj, Nomos, Kraków 2012. Zob. także P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia...*, op. cit., s. 200–215.

⁶⁵ Rozwijam ten wątek w: P. Zamojski, *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły*. W: M. Chutorzański (red.), *Subsumcja w edukacji*. [W druku].

⁶⁶ M. Fedorowicz, *Odpowiedzialność samorządu za jakość edukacji*. Transkrypcja wystąpienia na III Forum Pomorskiej Edukacji 29.10. 2014, Gdański Teatr Szeekspirowski. Transkrypcji dokonałem korzystając z <http://youtu.be/SNBfJqPk9w>.

Etyczną perspektywę odnoszenia się do szkoły, czyli próbę ujmowania *scholè* w przestrzeni *polis*, można rozpatrywać na dwóch poziomach. Pierwszy z nich dotyczy relacji pomiędzy władzą publiczną i szkołą publiczną. Organizowanie warunków dla wydarzenia się *scholè* w powszechnie dostępnej instytucji szkoły nie jest inwestycją, tylko wyrazem odpowiedzialności za przyszłość ludzkiego świata, z której wynika obowiązek daru składanego młodemu, nawet jeśli miałby on zostać przez nich zmarnowany. Naturalnie, powinność tego daru nie unieważnia odpowiedzialności władzy publicznej za racjonalne, zbilansowane gospodarowanie dostępnymi środkami, ale celem tego daru nie jest żaden zysk. Jest to dar bezinteresowny w Kantowskim sensie. Dar szkoły nie jest dobry ze względu na coś innego od siebie, ale sam w sobie⁶⁷.

Drugi poziom, na którym można rozpatrywać etyczną perspektywę odnoszenia się do szkoły, dotyczy samej relacji pedagogicznej. Relacja ta nie zachodzi pomiędzy usługodawcą a klientem, ale pomiędzy nauczycielem i uczniami. Ekonomiczna relacja między usługodawcą a klientem nawiązuje się dzięki komplementarności potrzeby (tj. braku) klienta i kompetencji usługodawcy do zaspokojenia tej potrzeby (wypełnienia braku). Wzajemny stosunek stron tej relacji ma charakter instrumentalny – a zatem reifikujący⁶⁸ – który kończy się wraz z zaspokojeniem potrzeby klienta.

W relacji uczniów i nauczyciela to nie potrzeby uczniów są punktem wyjścia, ale rzeczy ze świata. Stan bycia pochłoniętym, „zapomnienia o Bożym świecie” jest także wyrazem zapomnienia o sobie i badawczej koncentracji na rzeczy wspólnego zainteresowania (rzeczy publicznej). Nauczyciel wprowadza siebie i uczniów w ten stan nie ze względu na spodziewane zyski czy jego domniemaną skuteczność, ani nawet ze względu na potencjalną przyjemność przebywania w czasie wolnym, ale ze względu na odpowiedzialność za świat i powinność daru *scholè*. W tym sensie relacja ta ma charakter etyczny.

Ponadto „położenie rzeczy na stół” i mobilizowanie uwagi ujawnia także erotyczną istotę tej relacji: sens pracy nauczyciela nie polega na odpowiedzi potrzebom zgłaszanym przez uczniów, ale na intelektualnym ich uwodzeniu, zarażaniu ich swoją miłością do świata⁶⁹, co oznacza, że to nie uczeń wskazuje treści kształcenia, ale to nauczyciel zaburza równowagę poznawczą uczniów, kierując ich uwagę na rzeczy, którym jest intelektualnie oddany i które są uważane za publicznie ważne. Wymaga to od nauczyciela odsłonięcia się przed uczniami, ujawnienia, upublicznienia tej swojej miłości.

Jawność

Funkcjonowanie publicznej szkoły wymaga zatem odwagi charakterystycznej dla aktów szczerości (nawet jeśli są one bolesne), obnażenia siebie (swojego umiłowania do świata i rzeczy wspólnego zainteresowania, swoich stanowisk w sprawie, swoich opinii

⁶⁷ Por. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Tłum. M. Wartenberg. Antyk, Kęty 2001.

⁶⁸ Por. P. Zamojski, *Pytanie o cel...*, op. cit., s. 116–147 oraz 276–288.

⁶⁹ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence...*, op. cit., s. 72–73; zob. także G. Steiner, *Nauki Mistrzów*. Tłum. J. Łoziński. Zysk i S-ka, Poznań 2007.

a także swoich pomysłów, idei, propozycji), wystawienia swojej duchowości na „widok” publiczny. Nauczyciel stoi przed uczniami i „kładzie na stół” rzecz, której poświęcił lata swoich studiów – to jest trudny moment, bo uczniowie mogą nie podzielić tej miłości, odrzucić ją, zbanalizować sprawę, a nawet wyśmiać zaangażowanie nauczyciela. Uczeń, dyskutując ze swoją klasą, dzieli się swoim pomysłem na rozwiązanie wspólnie rozważanego problemu – to trudny moment, bo pomysł może okazać się nietrafiony, niedoceniony albo być zlekceważony, niezauważony. Rodzic podejmuje na spotkaniu z radą pedagogiczną problematyczne – jego zdaniem – zachowanie czy zasady pracy jednego z nauczycieli. Dyrektor szkoły podczas oświatowej debaty ujawnia strategię organu prowadzącego „jego” szkołę zmierzającą do paraliżu jej funkcjonowania. Organ prowadzący publikuje raport z zasad i danych dotyczących finansowania placówek oświatowych w gminie/powiecie/mieście. Jawność jest wymagająca emocjonalnie i kulturowo. Nie powiedzie się bez wzajemnego zaufania i wysokiej kultury konfliktu.

Publiczne deliberowanie o sprawach wspólnej troski (o rzeczach publicznych) może naturalnie mieć fasadowy charakter i ceremonialnie odtwarzać społeczne statusy jego uczestników, stając się wówczas inkarnacją typowej dla feudalizmu reprezentacyjnej sfery publicznej⁷⁰. O ile jest ono jednak prawdziwe, zapośredniczone przez zasadę jawności, istotowo dążące do wypracowania porozumienia w sprawach, które nas różnią, ale i jednoczą jako rzeczy publiczne – o tyle publiczne deliberowanie wymaga odwagi otworzenia się, odsłonięcia się, wystawienia siebie, upublicznienia swojej prywatnej opinii⁷¹. Do tego, oczywiście, niezbędne jest wzajemne uznanie się interlokutorów za podmioty racjonalne⁷² i podobnie zatroskane rzeczą wspólnego zainteresowania, czyli rzeczą, do której mają oni stosunek etyczny, a nie ekonomiczny. Dla jawności niezbędna jest zatem równość i obywatelskość, albo lepiej: każde z tych znaczeń jest dla pozostałych niezbędne.

KONKLUZJA

Odpowiedź na pytanie: „Co to znaczy, że szkoła jest «publiczna»?” nie daje się ująć w jednowymiarowy karb zoperacjonalizowanych kryteriów czy wyrazistego definiensa, zredukowanego do jakiegoś konkretnego. W toku analizy kwestia publicznego charakteru szkoły ukazała swoją złożoność rozpinającą się pomiędzy wymiarem formalnoprawnym, instytucjonalnym i performatywnym, relacjami wewnątrzszkolnymi, międzygeneracyjnymi i międzyinstytucjonalnymi, jednością świata i rzeczy, różnicą opinii, stanowisk i interesów oraz równością ludzi. Wydaje się, że dziś w szczególności zapominamy o istocie publicznego charakteru szkoły, myląc go z własnością państwową albo redukując do jednego z analizowanych wymiarów. Dlatego warto – jak miemam – odnowić nasze myślenie o szkole w perspektywie równości, obywatelskości i jawności.

⁷⁰ Zob. J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, op. cit., s. 60–75.

⁷¹ J. Habermas nazywa to publicznym ukierunkowaniem naszej prywatności (i odróżnia od prywatnie ukierunkowanej publiczności). Ibidem, np. s. 134–135, 306–330.

⁷² W sensie, który przyjmuję w publikacji: P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia...*, op. cit.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben G., *Profanacje*. Tłum. M. Kwaterko. PIW, Warszawa 2006.
- Apple M., *Education, Markets, and an Audit Culture*. "Critical Quarterly" 2005, Vol. 47, No. 1–2.
- Arendt H., *Kondycja ludzka*. Tłum. A. Łagodźka. Aletheia, Warszawa 2000.
- Arendt H., *Miedzy czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Aletheia, Warszawa 2011.
- Ball St. J., *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge, London – New York 2007.
- Ball St.J., *Educational Reform, Markets, and an Ethical Re-tooling*. In: Idem, *Educational Policy and Social Class*, Routledge, London – New York 2006.
- Ball St.J., *Standards in Education. Privatisation, profit and values*. In: Idem, *Education Policy and Social Class*, Routledge, London – New York 2006.
- Biesta G.J.J., *Education, Accountability, and The Ethical Demand: Can The Democratic Potential of Accountability Be Regained?* "Educational Theory" 2004, Vol. 54, No. 3.
- Biesta G.J.J., *Good Education in the Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Pub., Boulder – London 2010.
- Biesta G.J.J., *Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education*. "Studies in Philosophy and Education" 2010, No. 29.
- Biesta G.J.J., *Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and The Democratic Deficit in Educational Research*. "Educational Theory" 2007, Vol. 57 No. 1.
- Burch P., *Hidden Markets. The New Education Privatisation*. Routledge, New York – London 2009.
- Calhoun C. (ed.), *Habermas and the Public Sphere*. The MIT Press, Cambridge MA – London 1992.
- Cornelissen G., *The Public Role of Teaching: To keep the door closed*. "Educational Philosophy and Theory" 2010, Vol. 42, No. 5–6.
- Díaz de Rada Á., *School bureaucracy, ethnography and culture: Conceptual obstacles to doing ethnography in schools*. "Social Anthropology/Antropologie Sociale" 2007, Vol. 15, No. 2.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Endres B., *The Conflict between Interpersonal Relations and Abstract Systems in Education*. "Educational Theory" 2007, Vol. 57, No. 2.
- Giroux H.A., *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. Paradigm Pub., Boulder – London 2005.
- Giroux H.A., *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey Pub., Massachusetts 1983.
- Habermas J., *Faktyczność i obowiązki*. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego. Tłum. A. Romaniuk, R. Marszałek. Scholar, Warszawa 2005.
- Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. PWN, Warszawa 2007.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 2. Tłum. A.M. Kaniowski. PWN, Warszawa 2002.
- Hegel G.W.F., *Fenomenologia ducha*. Tłum. Ś.F. Nowicki. Aletheia, Warszawa 2002.
- Heidegger M., *Pytanie o rzecz*. Tłum. J. Mizera. KR, Warszawa 2001.
- Heidegger M., *Rzecz*. W: Idem, *Odczyty i rozprawy*. Tłum. J. Mizera. Wydawnictwo Baran

i Suszczyński, Kraków 2002.

Higgins Ch., *The Possibility of Public Education in an Instrumental Age*. "Educational Theory" 2011, Vol. 61, No. 4.

Higgins Ch., Abowitz K.K., *What Makes a Public School Public? A framework for evaluating the civic substance of schooling*. "Educational Theory" 2011, Vol. 61, No. 4.

Honneth A., *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Tłum. J. Duraj. Nomos, Kraków 2012.

Janion M., *Odnawianie znaczeń*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980.

Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Tłum. M. Wartenberg. Antyk, Kęty 2001.

Książek W., *Szkoła w Gdańsku Kokoszkach – spółka z.o.o...* <http://www.solidarnosc.gda.pl/aktualnosci/szkola-w-gdansk-kokoszkach-spolka-z-o-o/> (26.01. 2015).

Komeński J.A., *Pampaedia*. Tłum. K. Remerowa. Ossolineum, Wrocław 1973. „Kronos” 2012, nr 1.

Latour B., Weibel P. (eds.), *Making Things Public. Atmospheres of democracy*. The MIT Press, Cambridge MA – London 2005.

Manent P., *Przemiany rzeczy publicznej. Od Aten do całej ludzkości*. Tłum. W. Dłuski. Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2014.

Masschelein J., *Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished*. „Studies in Philosophy and Education” 2011, Vol. 30, No. 5.

Masschelein J., Simons M., *In Defence of the School. A public issue*. Tłum. J. McMartin, Education, Culture & Society Pub., Leuven 2013.

Masschelein J., Simons M., *Movements of (de-)identification and the Invention of Public Pedagogic Forms*. In: T. Szkudlarek (ed.), *Education and the Political. New Theoretical Articulations*. Sense Pub., Rotterdam – Boston – Taipei 2013.

Masschelein J., Simons M., *The Hatred of Public Schooling: The school as the “mark” of democracy*. “Educational Philosophy and Theory” 2010, Vol. 42, No. 5–6.

Mazawi A.E., *Grammars of Privatisation, Schooling and the „Network State”*. In: T. Szkudlarek (ed.), *Education and the Political. New Theoretical Articulations*. Sense Pub., Rotterdam – Boston – Taipei 2013.

Mencel M., *Rada szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Meyer. H.-D., *Local Control as a Mechanism of Colonization of Public Education in the United States*. “Educational Philosophy and Theory” 2010, Vol. 42, No. 8.

Potulicka E., *Neoliberalne reform edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Raegana do Baracka Obamy*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Power M., *The Audit Explosion*. Demos, London 1994.

Power M., *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford University Press, Oxford 1997.

Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Tłum. K. Ross. Stanford University Press, Stanford 1991.

Rømer T.A., *The Educational Thing*. In: G.J.J. Biesta (ed.), *Making Sense of Education. Fifteen Contemporary Educational Theorists in Own Words*. Springer, Dordrecht 2012.

Schütz A., *O wielości rzeczywiścieści*. W: Idem, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Tłum. B. Jabłońska. Nomos, Kraków 2008.

Sennet R., *Upadek człowieka publicznego*. Tłum. H. Jankowska. Muza, Warszawa 2009.

- Shleifer A., *Własność państwowa a własność prywatna*. Tłum. J. Łoziński. W: L. Balcerowicz (red.), *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*. Zys i S-ka, Poznań 2012.
- Siemek M.J., *Demokracja i filozofia. Nowoczesność wobec antycznych wzorców społecznego rozumu*. W: Idem, *Wolność, rozum, intersubiektywność*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Simons M., Masschelein J., *The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus*. "Educational Theory" 2008, Vol. 58, No. 4.
- Sloterdijk P., *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Tłum. J. Janiszewski. PWN, Warszawa 2014.
- Stańczyk P., *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Wydawnictwo UG, Gdańsk 2013.
- Steiner G., *Nauki Mistrzów*. Tłum. J. Łoziński. Zys i S-ka, Poznań 2007.
- Szwabowski O., *Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko)*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 2 (66).
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Taylor Ch., *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Tłum. A. Puchejda, K. Szymaniak. Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425 (tekst ujednolicony wraz z późniejszymi zmianami), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU19910950425> (24.02.2015).
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka*. IBE, Warszawa 2000.
- Zamojski P., *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły*. W: M. Chutorański (red.), *Subsumcja w edukacji*. [W druku].
- Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Wydawnictwo UG, Gdańsk 2010.
- Zamojski P., *Simulating Education. The Bureaucratisation of Schooling as a Production of the Simulacra*. "Problemy Wczesnej Edukacji" 2014, nr 2 (26). <http://prawo.rp.pl/arttykul/1134567.html?print=tak&p=0> (26.01.2015).

Piotr Zamojski: Co to znaczy, że szkoła jest publiczna?

Streszczenie: Publiczny charakter szkoły coraz częściej staje się przedmiotem problematyzacji. Pytanie postawione w tytule rozpatruje w trzech różnych aspektach (formalnoprawnym, instytucjonalnym i performatywnym). Każdy z tych aspektów wiąże się z pewnymi niepokojącymi przemianami szkoły publicznej (prywatyzacja publicznego, refeudalizacja, utowarowienie edukacji). Na podstawie tej analizy i w odniesieniu do badań samej idei tego, co publiczne, przeprowadzam następnie próbę sformułowania znaczeń publicznego charakteru szkoły (równość, obywatelskość, jawność).

Słowa klucze: sfera publiczna, szkoła, prywatyzacja, utowarowienie, jawność, Masschelein

Title: What does it mean that school is 'public'?

The public character of school has recently been called into question more often. I examine the question given in the title in terms of three different aspects (juridical, institutional and performative), each of which is linked with a number of disturbing transformations of public schools (privatization of that which is public, re-feudalization, and commodification of education). By virtue of such an analysis and with reference to research on the essence of what is public, I make an attempt to formulate the key meanings of the public character of school.

Keywords: public sphere, school, privatization, commodification, disclosure, Masschelein